Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 9270771
Centre d'intérêt: 070

Hyperactivité-inhibition : un guide d'intervention / par Gilles Gagné, Réal Montambeault, Georges Ouellet, Jean Archambault ; [pour le] Programme Modif, Bureau de psychologie, Division des services spéciaux, Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal. -- Montréal : La Commission, Bureau des relations publiques, 1978.
22 p. : ill. ; 22x24 cm.

Titre de la couv. Bibliogr.: p. 21. Glossaire: p. 21-22.

Cote Dewey: 370.15'3/H998 Cote LC: LB/1051

Descripteur(s): *Comportement *Hyperactivité *Renforcement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *MODIF (Programme)

Identificateur(s) de sujet: *Inhibition *Intervention

Brochure qui se veut un outil pratique pour les enseignants et les professionnels en vue d'aider certains enfants présentant des comportements d'hyperactivité et d'inhibition; elle essaie de cerner la dynamique objective des comportements et propose un schéma d'intervention simple et précis.

Les auteurs commencent par définir l'hyperactivité et l'inhibition, puis présentent les préliminaires à l'intervention que sont l'observation générale, l'observation systématique et les grilles d'observation. Ils décrivent ensuite les techniques sur lesquelles peut s'appuyer l'intervention: distribution sélective de l'attention, modelage avec participation guidée, façonnement, utilisation du renforcement social des pairs, utilisation de renforçateurs matériels, utilisation du renforcement appliqué à un groupe et contrat behavioral. Ils élaborent enfin deux situations hypothétiques qui, tout en regroupant plusieurs attitudes d'un certain vécu scolaire, se veulent l'illustration concrète de la démarche à suivre lors d'une intervention.

Type de document: d
Auteur de l'analyse: jr

E D U Q 8270771

Hyperactivité-inhibition

Un guide d'intervention

par Gilles Gagné
Réal Montambeault
Georges Ouellet
Jean Archambault

programme modif
bureau de psychologie
division des services spéciaux
service des études

la commission des écoles catholiques de
Montréal, mars 1978

E D U Q 8270771

TABLE DES MATIÈRES

Présentation 2

Hyperactivité — Inhibition 3
Définition 3
Comportements — caractéristiques 3

Préliminaires à l'intervention
Observation générale 4
Observation systématique 4
Les grilles d'observation 5

Intervention
La distribution sélective de l'attention 10
Le modelage 11
Le modelage avec participation guidée 11
Le façonnement 12
Utilisation du renforcement social des pairs 12
Utilisation de renforçateurs matériels 13
Utilisation de contingences de groupe 13
Contrat behavioral 14

Application concrète des techniques d'intervention
Traitement behavioral de l'hyperactivité 15
Structuration du programme pédagogique . . . 15
Clarification des consignes 15
Utilisation des techniques opérantes 16
- distribution sélective de l'attention 16
- le modelage 16
- le contrat behavioral 16
- le façonnement avec système de jetons . . . 17

Traitement behavioral de l'inhibition 18
L'intervention 18
- attention sélective 19
- modelage avec participation guidée 19

Conclusion 20

Références et lexique 21

Comportement d'inhibition

La plupart des recherches portant sur l'inhibition définissent ce comportement en fonction des interactions sociales: l'enfant inhibé n'interagit pas ou très peu. En milieu scolaire, l'inhibition se manifeste par une carence ou un faible taux d'émissions d'un ensemble de comportements sociaux désirables.

Un enfant qui présente un déficit dans le domaine des habiletés verbales ou non verbales peut être sérieusement handicapé dans l'acquisition du répertoire complexe des comportements nécessaires à un fonctionnement adéquat à l'école. De plus, les enfants qui éprouvent des difficultés à avoir des relations interpersonnelles normales sont portés à être rejetés et même à recevoir de mauvais traitements de la part des autres élèves. De telles expériences négatives renforcent le comportement d'évitement dans les relations interpersonnelles. Conséquemment, une définition complète de l'inhibition sociale doit donc tenir compte des comportements d'auto-affirmation qui ne se manifestent pas chez ce type d'enfant.

Comportement d'hyperactivité

Il est impossible de définir de façon précise ou définitive l'hyperactivité puisque des recherches apportent constamment des éléments nouveaux à la compréhension de ce comportement social difficile.

Les comportements d'hyperactivité se manifestent par un ensemble de comportements incongrus et spécifiques ayant une fréquence d'apparition élevée par rapport aux comportements jugés appropriés. Ces comportements sont susceptibles de perturber le fonctionnement du groupe et sont souvent incompatibles avec l'attention à la tâche et l'acquisition de connaissances scolaires. Un comportement est jugé approprié ou non approprié par rapport à une situation donnée et non pas d'une façon absolue.

L'enfant inhibé

L'enfant retiré socialement évite l'attention plutôt que de l'attirer. L'élève timide s'isole physiquement de l'activité du groupe. Parfois, il manifeste des comportements d'auto-stimulation, du type balancement, ou des comportements moteurs exagérés concernant les mains, la bouche ou certaines autres parties du corps.

L'enfant inhibé se caractérise surtout par le manque ou l'absence de comportements sociaux. Il n'interagit pas suffisamment avec ses camarades ou le professeur, que ce soit de façon verbale ou non verbale. Il se porte rarement volontaire pour effectuer une tâche demandée à l'ensemble du groupe, il n'initie pas de conversation avec son entourage; il est rarement en contact physique ou à proximité des autres enfants; il ne proteste pas ou très peu lorsque les autres le critiquent, le taquinent ou le blessent; finalement, il n'exprime pas ses choix et préférences même lorsque l'occasion lui est donnée.

Certains enfants inhibés ne parlent pas de façon spontanée, ils répondent laconiquement aux questions qu'on leur pose. Quelques-uns ne répondent aux questions posées qu'en certaines occasions. D'autres, enfin sont muets de façon élective tout en ne manifestant que très peu d'interactions non verbales.

Pour une majorité d'enfants inhibés, le peu de mots qui sont prononcés le sont à voix basse, de façon parfois inaudible, ce qui amène les autres enfants à éviter d'entreprendre des conversations avec eux. Certains n'emploient jamais le "je" ou très rarement; le contact visuel est déficient (ne regarde pas l'interlocuteur); la posture et le langage du corps traduisent un état de malaise et d'anxiété. Souvent le timbre de la voix est également inapproprié; ceux qui réussissent à formuler quelques phrases le font sans fluidité et modulation.

Ces enfants sont parfois étiquetés apathiques, mésadaptés sociaux ou prépsychotiques.

Avec l'approche behaviorale, ces identifications sont superflues car l'intervention doit se centrer sur les

PRÉSENTATION

Le programme Modif, lors de la parution de son premier fascicule intitulé ***"L'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire"*** (Otis R., Forget J. et Forest Lindemann M., 1974), s'est préoccupé de mieux faire connaître aux enseignants et aux professionnels de l'éducation les lois d'apprentissage et leurs modes d'application. Sans les habiliter spécifiquement à un schéma rigoureux d'intervention, ce fascicule les initiait à la panoplie des concepts et méthodes utilisés en modification du comportement.

Inspiré par les mêmes principes de base, le présent fascicule se veut un outil pratique pour aider certains enfants présentant des comportements d'hyperactivité et d'inhibition. Sans prétendre à la solution-miracle cette brochure essaie de cerner la dynamique objective des comportements et propose un schéma d'intervention simple et précis.

L'état actuel des connaissances en psychologie du comportement nous permet d'affirmer que la plupart des comportements humains sont appris en interaction avec le milieu. Il s'ensuit que, pour modifier un comportement social, il faut restructurer l'environnement, établir de nouvelles contingences de renforcement entre le comportement et ses conséquences.

La situation d'apprentissage scolaire nécessite des comportements sociaux particuliers tels l'attention à la tâche, la possibilité d'interagir et de communiquer. Plusieurs enfants manifestent des problèmes de comportement qui rendent leur adaptation en classe difficile. Pour une majorité d'entre eux, la situation d'apprentissage est perturbée parce qu'ils émettent une gamme de comportements souvent incompatibles avec l'activité scolaire. Ces comportements interfèrent avec l'attention à la tâche et perturbent souvent l'activité du groupe. C'est généralement ce groupe d'enfants que l'école refère pour comportement d'hyperactivité.

Pour une autre catégorie d'enfants, la situation problématique se situe au niveau d'un répertoire comportemental insuffisant sur le plan social. Ces enfants n'interagissent que rarement avec le professeur et les pairs; les relations et communications verbales ou non verbales sont limitées et les comportements d'affirmation presque absents. Cette inhibition rend l'adaptation sociale difficile et peut même compromettre sérieusement la réussite scolaire de l'enfant.

comportements observables et non faire référence à la personnalité globale de l'enfant.

L'enfant hyperactif

La plupart des professeurs ont déjà observé des élèves généralement étiquetés comme indisciplinés parce qu'ils n'écoutent pas, ne comprennent pas, bougent constamment, dérangent les voisins et le professeur et transgressent souvent les consignes de fonctionnement du groupe. L'enfant hyperactif a de la difficulté à inhiber ses réponses impulsives; il arrive donc difficilement à soutenir son attention de sorte que sa performance se détériore avec le temps.

Ces comportements situationnellement ou socialement non appropriés sont (selon l'approche behaviorale) appris et maintenus par l'environnement. **L'hyperactivité serait donc l'histoire des renforcements de ce comportement, ce qui diffère des dénominations du type enfant caractériel, pré-délinquant ou des dénominations du type dysfonctionnement organique ou problème de personnalité.** Ces enfants présentent des comportements non appropriés à une fréquence très élevée. C'est cette fréquence qui établit qu'un enfant est hyperactif. La plupart des comportements manifestés peuvent être identifiés par la grille d'observation de **Becker et al. (1967).**

L'observation révèle que ces enfants se déplacent, se promènent, courent, sautent ou sautillent, se balancent les pieds et renversent la tête, qu'ils font des commentaires à voix haute, pleurent, crient, chantent, rient fortement et exagérément. De façon verbale ou non verbale ils cherchent à attirer l'attention des autres élèves et/ou du professeur.

Ce déploiement d'activités entraîne inévitablement l'élève à se livrer à des comportements qui sont étrangers à la situation scolaire d'apprentissage. Cette inattention amène par ricochet des difficultés de rendement scolaire.

Observation générale

Cette observation concerne tous les élèves ainsi que le professeur. Elle nous permettra une familiarisation essentielle avec le fonctionnement de la classe. L'observateur note les consignes du professeur et s'interroge sur la programmation pédagogique qu'on y dispense. Il identifie les enfants présentant des comportements non appropriés. Ceux-ci doivent être observés dans les différentes activités scolaires, parascolaires et ludiques; de même que dans des situations de rapports avec les adultes.

L'observateur signale la situation physique de l'élève en classe et le type d'organisation de l'enseignement (classes hétérogène, homogène, enseignement par exposé, pédagogie active, enseignement individualisé ou collectif). Les occasions de communication verbale ou non verbale sont-elles fréquentes? Quels types de comportements sociaux et verbaux sont récompensés ou punis? Le contrôle des comportements est-il appliqué de façon positive ou négative? Le professeur utilise-t-il la punition et les menaces de façon fréquente? Certains élèves ont-ils des conversations ou des responsabilités privilégiées avec le professeur? Les meneurs naturels sont-ils identifiables et de quelle façon exercent-ils leur influence? Le travail scolaire implique-t-il des situations compétitives ou coopératives? Les élèves collaborent-ils à l'aménagement des activités scolaires, ludiques ou renforçantes? Les réponses à ces questions nous fourniront un point de départ pour comprendre et expliquer l'influence du milieu sur les comportements d'hyperactivité ou d'inhibition.

Observation systématique

Par la suite, l'observateur précise les comportements dont il souhaite augmenter ou diminuer la fréquence chez l'enfant-cible. Pour ce faire, il choisit une grille d'observation qui correspond le plus adéquatement possible aux types de comportements à modifier. Dans les pages qui suivent, nous reproduisons une grille d'observation des comportements d'hyperactivité et une grille pour des problèmes d'inhibition verbale et sociale. Ces grilles peuvent être modifiées et

adaptées selon le genre et la fréquence des comportements présentés et des comportements souhaités.

Une fois les comportements et les enfants-cibles identifiés, il faut déterminer le niveau opérant. Cette phase constitue l'outil primordial qui nous permet d'objectiver la situation. En effet, l'observateur enregistre les comportements qui se manifestent dans la classe ainsi que les conséquences sociales dispensées par le professeur et les pairs.

Quelquefois, il est nécessaire d'observer d'autres élèves du groupe afin de comparer le comportement de l'élève à celui des autres ou à l'ensemble du groupe. Cette opération permettra de déceler s'il existe une différence réelle ou relative entre l'enfant-cible et son groupe.

Dans la plupart des cas, il faut préciser, à nouveau, le comportement à modifier. S'agit-il de comportements verbaux ou sociaux? La difficulté se situe-t-elle au niveau des interactions sociales en général ou par rapport à certains élèves pairs ou simplement par rapport au professeur? L'enfant manifeste-t-il des comportements stéréotypés ou des tics? A-t-il développé des comportements d'évitement par rapport à certaines situations anxiogènes?

L'observation systématique permet également de définir le niveau d'activités du sujet-cible, d'identifier si le problème se situe au niveau de l'attention à la tâche, de voir s'il y a une détérioration du rendement avec le temps. Ce type d'observation peut également nous renseigner sur les systèmes de renforcement que le professeur utilise naturellement en relation avec les comportements d'inhibition et d'hyperactivité.

Les grilles d'observation

Les trois grilles qui suivent constituent les outils de base nécessaires à l'observation de comportements d'hyperactivité et d'inhibition. Tout en proposant une classification de comportements observables à l'école, elles permettent d'objectiver la dynamique réelle du problème et de mieux voir la dichotomie qu'il y a entre les comportements appropriés et non appropriés d'un élève. L'enseignant et le professionnel

sont alors en mesure de diriger leur intervention sur les comportements non appropriés en vue d'atténuer leur fréquence d'apparition. Il serait important d'ajouter que cette dichotomie existe par rapport à une situation donnée et non pas d'une façon absolue.

La grille I (grille de comportements des élèves: hyperactivité) est une adaptation de la grille de **Becker et al. (1967)**; elle regroupe sept classes de comportements sociaux généralement observables en classe. Ces comportements sont codés et regroupés par catégorie avec description détaillée. Les catégories sont: déplacements, activités motrices, activités étrangères, émission de bruits, dérangement des voisins, commentaires et bruits vocaux, bavardages.

La grille II (grille de comportements des élèves: inhibition) est une adaptation et une combinaison de différentes grilles d'observation élaborées par l'équipe du programme Modif, principalement par **Brodeur et Couture (1974), Bourque et Bissonnette (1977)**, ces derniers s'inspirant, en partie, de la thèse de **Wienrott (1975)**.

Cette grille permet de déterminer, d'une part, une catégorie plus générale de comportements sociaux qui sont principalement déficitaires (affirmation de soi ou interaction sociale). D'autre part, elle permet de spécifier, par une analyse plus détaillée, les catégories les plus carencées et d'orienter ainsi l'intervention vers le façonnement ou l'augmentation d'un type précis de comportements d'affirmation ou d'interaction.

La grille III (classification des comportements du professeur et des pairs) regroupe les conséquences qui sont généralement liées aux comportements émis dans les deux grilles précédentes.

Finalement, la feuille de notation des comportements sociaux regroupe trois divisions majeures: **activités en cours, comportement de l'élève (ou des élèves) et conséquences**. L'activité en cours nous permet de recueillir des données relatives à la méthodologie et à la structuration pédagogique de l'enseignement. De plus, cette division nous permet de déterminer si le comportement émis tient compte des règles du jeu existant en classe. Le comportement de l'élève est noté selon le code de la grille I ou II. Il va de soi qu'il est essentiel de mémoriser les catégories, ce qui permet de coter rapidement tous les comportements qui sont émis par l'élève.

Les conséquences sont importantes à noter puisqu'elles seront les facteurs sur lesquels il faudra jouer lors de l'intervention. Enfin, chaque ligne équivaut à un intervalle d'observation, lequel peut prendre dix ou 15 secondes selon le cas. Ce qui fait que 30 intervalles donneront une observation de dix ou 15 minutes. Cette notation nous permet d'établir des résultats de fréquence, lesquels sont calculés en fonction du nombre de comportements émis. Par contre, les conséquences (professeur, pairs) sont calculées en tenant compte du nombre de comportements appropriés et non appropriés.

Les formules sont les suivantes:

$\frac{\text{nombre de C.A.}}{\text{nombre de C.}}$ = % de comportements appropriés

$\frac{\text{nombre de C.N.A.}}{\text{nombre de C.}}$ = % de comportements non appropriés

$\frac{\text{nombre d'attentions aux C.A.}}{\text{nombre de C.A.}}$ = % d'attention (professeurs, pairs) aux comportements appropriés

$\frac{\text{nombre d'attentions aux C.N.A.}}{\text{nombre de C.N.A.}}$ = % d'attention (professeurs, pairs) aux comportements non appropriés

Ces formules nous permettent donc d'établir des pourcentages et de réaliser des graphiques nous donnant des indications de prescription-intervention.

I: Grille de comportements des élèves

Hyperactivité

Code	Nom de la catégorie	Description
1	**Déplacements**	Quitte sa chaise et sa table (il doit faire au moins un pas); court; saute; sautille; se promène; prend un chemin qui n'est pas le plus court pour aller faire corriger son travail ou pour revenir à sa place.
2	**Activités motrices**	Tourne la tête (minimum: 2 secondes et 90° et plus); se berce (minimum: 2 mouvements); se met à genoux sur sa chaise; balance les pieds, se lève; se couche sur la table; renverse la tête. Tout comportement moteur non approprié impliquant un mouvement des membres autre que les mains seules.
3	**Activités étrangères**	Ignore les questions ou les directives du professeur; fait autre chose que ce qui est demandé comme lire une page de lecture autre que celle que l'enfant doit lire; cherche quelque chose dans son pupitre; regarde un autre enfant qui lui parle; est le dernier à sortir le matériel pédagogique de son pupitre alors que l'activité est déjà commencée; regarde le professeur quand il doit travailler à une tâche spécifique (minimum: 2 secondes): dans le cas où l'observateur n'est pas certain si le comportement a duré au moins 2 secondes, celui-ci doit être inclus.
4	**Emission de bruits**	Tapote avec un crayon, une règle ou un autre objet; tape les pieds ou les mains contre la table, la chaise ou le plancher. Les bruits qui semblent être involontaires sont aussi notés. Il faut que l'observateur entende le bruit. Catégorie non valable dans le cas où l'enfant tourne les pages d'un livre ou d'un cahier.
5	**Dérangement des voisins**	Touche au voisin; prend un objet du voisin; touche au pupitre du voisin; il ne doit pas y avoir un comportement verbal présenté par l'enfant: si l'élève-cible touche au pupitre pendant plusieurs intervalles, on cote (5).
6	**Commentaires et bruits vocaux**	Répond sans lever la main; fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée; interpelle le professeur; pleure; chante; siffle; rit à haute voix; tousse fort et sans nécessité. Le comportement ne doit pas être dirigé vers un enfant en particulier.
7	**Bavardage**	Parle avec un ou plusieurs enfants quand il n'est pas permis de le faire. Inclure le bavardage qui ne provoque pas nécessairement une réponse d'un pair. Dans le cas où le contenu verbal n'est pas entendu par l'observateur, il faut que l'enfant regarde celui à qui il s'adresse; sinon, on cote (6). Si l'enfant-cible ne parle pas, on cote (3).
8	**Autres**	Ecoute les explications du professeur; exécute les tâches demandées; demande des questions appropriées. Tout intervalle de 10 secondes où il y a absence de comportements non appropriés; tout comportement d'attention indiquant que l'enfant est attentif à la tâche demandée.

II: Grille de comportements des élèves

Inhibition

Code	Nom de la catégorie	Description
Comportement approprié d'affirmation de soi		
1	**Lever la main**	Lever la main pour répondre à une question adressée à toute la classe.
2	**Répondre**	Répondre à une question qui lui est adressée personnellement.
3	**Prendre la parole**	Prendre la parole spontanément (commentaire, opinion, etc.).
4	**Riposter**	Riposter quand il est attaqué verbalement ou physiquement.
5	**Demander de l'aide**	Demander de l'aide au professeur ou aux pairs.
6	**Attention**	Être attentif à l'activité en cours.
Comportement approprié d'interaction		
7	**Proximité physique**	Se tenir debout, s'asseoir près d'un autre enfant ou aller vers lui suite à une invitation verbale ou non verbale. S'il n'y a pas d'invitation, la présence de l'enfant doit être perçue par l'autre enfant.
8	**Contact physique**	L'enfant touche volontairement, s'assoit sur un autre enfant qui répond verbalement ou non verbalement à ce comportement.
9	**Contact visuel**	Echanger un regard ou un sourire avec un autre enfant.
Comportement approprié d'interaction		
10	**Interaction motrice non verbale**	Enfant travaille, joue ou participe avec un autre enfant à une activité motrice coopérative.
11	**Interaction verbale**	L'enfant s'adresse spontanément ou converse avec un autre enfant ou encore lui répond.
Comportement non approprié		
12		Isolement, activités étrangères, être dans la lune, être silencieux lorsqu'il faut parler.

III: Grille de classification des comportements du professeur et des pairs

Symboles	Classes	Description
Vb	Comportement verbal	Paroles d'approbation ou de désapprobation.
Vs	Comportement visuel	Regard dirigé manifestement vers l'enfant de manière à lui signifier l'approbation ou la désapprobation, l'encouragement ou le dépit.
M	Comportement moteur fin	Communication gestuelle de la tête, de la main, par un sourire ou une mimique courroucée.
P	Comportement de proximité	Déplacement intentionnel vers un élève dans le but de lui témoigner de la sympathie ou du mécontentement. Doit être au moins à 3 pieds de l'élève.
T	Comportement de toucher	Expressions gratifiantes: caresser, tenir le bras, prendre la main, asseoir sur les genoux, tenir contre soi. Expressions hostiles: pousser, secouer, gifler.
I	Comportement d'isolement	Retrait de l'enfant hors de l'activité de la classe.
G	Comportement graphique	Note d'évaluation indiquée graphiquement sur une feuille ou dans un cahier de l'élève.

Le traitement behavioral d'enfants mésadaptés (inhibés ou hyperactifs) a pour objectifs la diminution des comportements sociaux non appropriés et l'augmentation des comportements appropriés. L'intervention consiste à renforcer différentiellement les comportements observables. Il faut d'abord s'assurer de la collaboration du professeur comme intervenant, car il est le principal agent de renforcement dans le milieu scolaire.

La méthode qui utilise une bonne distribution des renforçateurs sociaux est souvent efficace et suffisante. Cependant, dans certaines situations détériorées ou quand le comportement n'existe pas dans le répertoire de l'enfant, il faut utiliser plusieurs techniques pour arriver à une stratégie d'intervention efficace. On trouvera dans la section "application concrète des techniques" quelques modèles d'intervention.

Souvent, avant de procéder à l'application d'une technique proprement dite, il faut faire une clarification des consignes ou des règles du jeu. Plusieurs élèves ont des difficultés de comportement en classe parce que les consignes données sont ambiguës, trop implicites ou, tout simplement, parce qu'aucune consigne n'est donnée. Les consignes claires fournissent à l'élève turbulent ou timide une ligne de conduite. Une consigne est, avant tout, une règle du jeu, un principe de fonctionnement qui permet l'apprentissage de comportements appropriés pour le mieux-être d'un individu ou d'un groupe. Il existe une panoplie de consignes que l'on peut établir, seul ou en collaboration avec les enfants, pour favoriser le développement harmonieux d'un groupe.

Voici quelques exemples de consignes:

a) déplacement autorisé pour un travail en équipe;
b) aiguisage des crayons autorisé à un moment de la journée;
c) lever la main avant de poser une question;
d) ranger les objets pour les travaux pratiques aux endroits prévus;
e) rester assis à sa place pour certaines activités;
f) travail en silence si la situation l'exige;
g) remettre son devoir propre;
h) bien parler;
i) etc. . .

Les consignes établies se doivent de respecter l'autonomie et le fonctionnement de chacun. Une fois la situation clarifiée, l'intervention proprement dite peut commencer et s'appuyer sur les techniques suivantes.

a) Distribution sélective de l'attention

Cette technique consiste à ignorer les comportements non appropriés lorsque c'est possible de le faire et à donner l'attention aux comportements appropriés lorsqu'il y a manifestation de ces derniers. Pour un enfant inhibé, il faudra renforcer les verbalisations et les relations non verbales par des regards, des sourires, des éloges, des félicitations et des contacts physiques; ignorer les comportements d'inhibition (retrait hors du groupe, mutisme, rêve éveillé) et porter attention aux enfants qui se comportent de façon appropriée, c'est ce qu'on appelle le renforcement social.

Dans le cas d'un enfant turbulent qui interpelle continuellement le professeur, celui-ci doit préciser dans sa consigne le comportement approprié à émettre (lever la main et attendre l'autorisation pour prendre la parole) et renforcer positivement, par son attention sociale, le comportement lors de son émission. De plus, le professeur feint d'ignorer l'enfant qui ne respecte pas la consigne et donne son attention à ceux qui la respectent. L'ignorance d'un comportement non approprié ne signifie pas, pour le professeur, un laisser-aller de la discipline. Le professeur interviendra pour reclarifier les consignes si le comportement se maintient. Le professeur d'expérience observe ses élèves et reconnaît qu'à certains moments il est préférable d'ignorer un comportement, car lui donner de l'attention serait renforcer ce comportement non approprié. L'ignorance constitue donc une démarche active d'extinction d'un comportement social difficile. Dans certaines circonstances, il est impossible d'ignorer (enfants qui se battent ou se blessent, qui

lancent des objets). Le professeur interviendra en essayant de rester calme pour ne pas donner trop d'importance à ces comportements et les renforcer involontairement.

La technique de la distribution sélective de l'attention est un outil important dans le répertoire pédagogique du professeur. Malgré son efficacité évidente, elle doit s'ajouter à une approche pédagogique structurée et stimulante pour influencer l'ensemble des comportements sociaux et d'apprentissage.

b) Le modelage

Les nombreuses recherches de **Bandura (1969, 1971)** ont montré que les enfants peuvent acquérir de nouveaux comportements par l'observation d'un modèle. Des recherches ultérieures ont fait ressortir qu'un modèle qui reçoit du renforcement pour ses comportements a plus de probabilité d'être imité par celui qui l'observe.

Le comportement imitatif est facilement observable chez les jeunes enfants. La plupart d'entre eux apprennent à parler, à utiliser une bicyclette, à s'identifier à leur sexe en imitant les gestes de modèles. Un élève qui a de la difficulté à intégrer la consigne "lever la main" peut apprendre à le faire par imitation. Le professeur renforce, socialement, un élève qui respecte bien la consigne. L'élève-cible comprendra rapidement qu'en levant la main les autres bénéficient de conséquences positives; il se comportera de façon à recevoir lui aussi le même bénéfice.

Ce même principe vaut également pour l'enfant timide qui voit les autres récompensés parce qu'ils manifestent des comportements d'interactions sociales positifs d'"auto-affirmation". Il aura tendance à imiter le comportement que le professeur aura modelé.

Dans une situation où plusieurs enfants d'un même groupe présentent des comportements d'inhibition, il peut devenir économique temporellement d'utiliser le modelage symbolique. L'illustration des conséquences positives que le modèle obtient pour son comportement est incorporée à l'intérieur d'un scénario de film. Plusieurs recherches ont démontré que le modelage symbolique sur film peut être utilisé avec succès pour éliminer des comportements d'évitement dans des situations anxiogènes.

Prenons le cas d'un enfant taciturne qui se tient à l'écart du groupe. On lui montre sur film des comportements suivis de conséquences positives (invitation à rejoindre un groupe, intégration de l'élève à l'activité du groupe avec approbation verbale ou non verbale). Cette mise en situation aura tendance à augmenter les comportements d'interaction sociale de l'enfant avec ses camarades de classe.

c) Modelage avec participation guidée

Dans certaines situations où le retrait social, découlant d'une peur intense d'interagir avec les pairs et les adultes est fréquent, il est approprié d'utiliser un ensemble de techniques behaviorales regroupées sous le vocable de modelage avec participation guidée. Ce type d'intervention décrit par **Bandura et al. (1968)** fut expérimenté avec succès par **Ross et al. (1971)** pour modifier le comportement d'un enfant qui refusait tout contact avec les pairs et l'adulte.

Dans cette intervention, plusieurs procédures sont utilisées. Dans la première d'entre elles, le sujet inhibé observe un modèle qui interagit avec les autres enfants sans recevoir de conséquences punitives. Pendant ce temps, un adulte commente les progrès du modèle. Par la suite, on présente des images, des histoires ou des films à l'enfant; cette situation est un prétexte pour que les modèles aient l'occasion de discuter devant le sujet de l'aspect renforçant d'entrer en contact avec d'autres enfants et de rassurer l'enfant à propos de ses peurs d'approcher les pairs ou d'interagir avec eux.

En second lieu, la technique du jeu de rôles est employée. Deux personnes démontrent le comportement social approprié après avoir précisé le contexte. Par la suite, un des deux modèles s'absente et le sujet est invité à le remplacer dans le jeu de rôles.

Une fois les jeux de rôles bien réussis, le modèle s'engage dans une série d'interactions sociales réelles

en se faisant accompagner par l'enfant inhibé. Des situations sont pré-organisées ou, par exemple, un quatrième enfant est indispensable pour une activité de jeu. L'enfant inhibé est invité à y participer pendant que le modèle reste près de lui pour le rassurer. Par la suite, le modelage se poursuit lors de sessions où les modèles démontrent et, progressivement, font exécuter des comportements d'interactions sociales qui facilitent l'intégration dans un groupe.

Finalement, l'enfant est mis en situation réelle d'interaction. Au début, la consigne exigeait seulement de s'approcher des autres enfants. Peu à peu, le sujet est encouragé à s'engager dans des interactions sociales de plus en plus longues. Parallèlement, les situations réelles vécues par l'enfant sont reproduites en jeu de rôles avec les modèles qui renforcent les comportements appropriés manifestés par l'enfant.

Le modelage peut donc être utilisé concomitamment à d'autres techniques pour modifier des comportements très définis, incompatibles avec l'inhibition sociale. Des comportements aussi spécifiques que le bon contact visuel, l'expression faciale, les gestes, le ton de la voix, la fluidité du langage, la longueur des réponses peuvent être façonnés et modelés par une intervention du type modelage avec participation guidée.

d) Le façonnement

Lorsque le comportement approprié ne se présente jamais ou que très rarement, l'intervenant peut utiliser le façonnement. Par approximations successives, l'enfant peut être amené à manifester le comportement désirable. On récompense les comportements qui se rapprochent du comportement final visé. Dans l'exemple de l'élève qui répond en criant sans autorisation, le professeur peut inciter, dans un premier temps, le geste de lever la main. Par la suite, il exigera d'attendre l'autorisation du professeur avant de parler. Finalement, il exigera, dans son programme de renforcement, que l'enfant parle à voix normale. Il est important de ne pas continuer à renforcer une étape bien apprise parce que l'enfant sera porté à revenir en arrière et l'apprentissage du comportement final sera plus long.

Dans l'exemple de l'enfant électivement muet, l'intervenant doit d'abord renforcer les réponses non verbales à des questions et, ensuite, des émissions de sons. Après, il renforcera des mots complets et finalement, des phrases. Le façonnement pourra se poursuivre jusqu'à ce que l'enfant parle plus spontanément et manifeste un contact social plus adéquat.

e) Utilisation du renforcement social des pairs

Les camarades de classe constituent des agents de renforcement très efficaces dans la plupart des comportements sociaux observés en classe. Un professeur peut faire participer les élèves à la modification du comportement d'un ou de plusieurs membres du groupe. Il peut donner une consigne à l'ensemble des enfants afin de les amener à renforcer le fait de parler chez un enfant timide ou à renforcer un comportement calme chez un élève hyperactif. Le professeur ne devra pas oublier de renforcer lui-même les élèves qui collaborent à l'amélioration du comportement de l'enfant-cible.

Dès le deuxième cycle de l'élémentaire, les élèves peuvent généralement participer à un programme de modification du comportement. Ils pourront, par exemple, appliquer la distribution sélective de l'attention, à l'aide de jeux de rôles, d'exercices, d'observations et de bandes vidéo montrant le comportement de tutorat. Les élèves-tuteurs sont entraînés à renforcer socialement les comportements d'attention à la tâche de l'enfant perturbateur et à ignorer les comportements non appropriés. Le tutorat constitue une approche économique et intéressante pour augmenter les interactions sociales d'un enfant inhibé. En plus de devenir un agent de renforcement pour les comportements appropriés de l'élève-cible, le tuteur peut jouer un rôle d'incitateur en initiant des conversations et en provoquant les interactions. Le tuteur stimule l'enfant retiré socialement et l'entraîne dans des activités coopératrices. Il constitue donc un modèle et un agent de renforcement naturel dans une intervention menée de concert avec le professeur.

f) Utilisation de renforçateurs matériels

Dans une situation où les renforçateurs sociaux sont plus ou moins efficaces, il peut être nécessaire d'utiliser temporairement des renforçateurs matériels. On élabore un système de jetons ou points dont l'accumulation permet d'obtenir une gratification matérielle ou sociale.

Le professeur annonce avant le début de chaque cours quelle conséquence matérielle fera suite à l'accomplissement de certaines consignes. Chaque renforçateur matériel sera accompagné d'un renforçateur social; graduellement le renforçateur matériel est remplacé par la distribution sélective de l'attention. Cette technique a pour but de faciliter le démarrage de l'intervention, elle peut être utilisée aussi bien pour des comportements d'inhibition que pour des problèmes d'hyperactivité. Il s'agit simplement de bien formuler les consignes et de préciser les comportements dont on veut augmenter ou diminuer la fréquence.

Les renforçateurs matériels sont d'abord distribués selon un programme de renforcement continu. Peu à peu, le renforcement devient intermittent. Progressivement, le comportement continuera à se manifester tout en n'étant renforcé que socialement par l'attention du professeur et des pairs. L'intervention vise donc une généralisation vers des contrôles naturels et essaie d'éviter de provoquer une dépendance vis-à-vis le renforcement matériel.

g) Utilisation du renforcement appliqué à un groupe

Les renforçateurs matériels peuvent être distribués au groupe entier pour la somme ou la moyenne des comportements appropriés du groupe ou d'un sous-groupe. Cette façon d'intervenir a l'avantage de favoriser la solidarité du groupe tout en améliorant son fonctionnement général. **Montambeault (1974)** observe un groupe d'enfants renforcé selon une contingence de groupe et note que les meneurs du groupe ont tendance à collaborer avec un élève en difficulté par rapport à son rendement et son comportement. Plusieurs autres études ont démontré que des élèves renforcés pour une performance de groupe manifestent plus de comportements coopératifs, exercent une pression sociale positive sur les membres du groupe qui ne se comportent pas de façon à obtenir le plus de renforçateurs matériels.

Le renforcement de groupe peut être de type dépendant ou indépendant. Dans la première situation, la quantité de renforcement matériel (jetons ou activités) dépend de la performance d'un individu ou d'un sous-groupe de la classe. Ce type d'intervention est souvent utilisé pour amener un enfant inhibé ou électivement muet à verbaliser. Les comportements appropriés de l'enfant-cible amènent le groupe entier à recevoir des privilèges. Cette forme d'intervention a pour but de susciter une amélioration rapide puisque le renforcement matériel s'ajoute au renforcement social spontané des autres élèves pour modifier les comportements de l'enfant-cible ou du sous-groupe.

L'enfant hyperactif peut également gagner des récompenses pour son groupe en respectant les consignes de la classe. L'enfant-cible aide la classe par son comportement approprié et il procure du renforcement matériel à ses camarades. Ceux-ci aident, à leur tour, l'enfant-cible en l'encourageant dans ses efforts et en ignorant (la consigne le spécifie) les comportements non appropriés.

Le renforcement de groupe de type interdépendant utilise la moyenne du groupe comme critère pour déterminer la quantité de renforçateurs matériels disponibles pour le groupe entier. Cette utilisation a pour avantage d'équilibrer la pression sur l'ensemble des sujets et de provoquer l'apparition de comportements de collaboration vers la réalisation du but commun.

Les différentes modalités de renforcement de groupe sont facilement utilisables pour augmenter l'attention à la tâche ou les contacts interpersonnels. Le groupe favorise le travail d'équipe, ce qui facilite les comportements de tutorat et les interactions coopératrices. Cette influence peut s'exercer également de façon à faire diminuer les comportements perturbateurs d'un élève qui amoindrit les chances de son groupe de se mériter des récompenses sociales et matérielles.

Dans un modèle d'intervention de ce type, il faut voir à ce que la pression sociale ne devienne pas trop forte sur certains membres du groupe. Le professeur favorisera les incitations verbales positives plutôt que les réprimandes de la part des pairs. Finalement, il faut vérifier si les comportements exigés sont dans le répertoire actuel des individus auxquels s'adresse particulièrement l'intervention; sinon, il faut façonner le comportement-cible avant d'utiliser ce genre d'intervention.

Contrat behavioral

Les adultes en contact avec l'enfant peuvent utiliser la technique du contrat. Il s'agit d'un texte écrit dans lequel on définit de façon claire les comportements que l'on souhaite voir apparaître chez l'enfant et les comportements que l'on veut voir disparaître. Les renforçateurs matériels que l'enfant se méritera y sont également précisés. Il est recommandé de faire participer l'enfant à l'élaboration du contrat et de s'assurer que les termes de celui-ci sont clairs pour les deux parties. De plus, les points du contrat doivent être exprimés dans des termes positifs.

Il est recommandé d'utiliser conjointement l'attention sélective et le façonnement. On prévoiera le remplacement des renforçateurs matériels par des renforçateurs sociaux. Un exemple de contrat behavioral est reproduit dans la partie du fascicule où l'on présente des applications concrètes.

APPLICATION CONCRÈTE DES TECHNIQUES D'INTERVENTION

Les techniques d'intervention dont il est question précédemment exigent, de la part des adultes qui les emploient, beaucoup d'investissement puisqu'elles doivent être programmées. La programmation est souvent le problème majeur auquel sont confrontés les pédagogues et les professionnels dans l'élaboration de leurs interventions. Nous élaborons dans les pages qui suivent deux situations hypothétiques qui, tout en regroupant plusieurs attitudes d'un certain vécu scolaire, se veulent l'illustration concrète de la démarche à suivre lors d'une intervention.

Les techniques utilisées dans les exemples qui suivent ne sont pas le fruit du hasard mais obéissent à des impératifs précis qui, à partir d'une observation rigoureuse des faits, nous permettent de prescrire soit une intervention individuelle, soit une intervention de groupe. Souvent, la prescription individuelle basée sur l'attention sélective ou le contrat ou le façonnement peut s'avérer suffisante et valable. Mais, dans une situation difficile, une prescription de groupe basée

sur l'utilisation de techniques opérantes avec points ou jetons s'avère nécessaire.

Nous ne saurions insister davantage sur le besoin d'une programmation détaillée et systématique dans tout processus d'intervention, car elle entraîne inévitablement une plus grande efficacité dans le traitement behavioral de l'hyperactivité et de l'inhibition.

Exemple A: traitement behavioral de l'hyperactivité

Le titulaire de la 5e année A se prépare à donner une activité de français à son groupe. Il avise ses élèves en leur distribuant les feuilles de bien faire attention aux règles de grammaire apprises lors du cours précédent. Il y a un bon nombre d'élèves qui murmurent pendant qu'il donne ses directives. L'exercice doit durer 20 minutes. Au travail!

Au bout de 10 minutes, il y a déjà trois élèves qui ne travaillent plus. Alexandre dépose alors son crayon, se lève et va jeter un papier. A son retour, il s'arrête au bureau de son voisin et lui demande ses impressions de la partie de hockey de la veille. Puis, il s'assoit et son voisin se retourne pour continuer la discussion. Karina, sans lever la main, interpelle le professeur pour des explications sur le travail. Elle lui demande: "Qu'est-ce qu'on fait quand on a fini? " L'enseignant lui répond alors: "Attends! Quand les autres auront fini, on va corriger l'exercice". Karina, peu de temps après, se met à chantonner et à parler à ses voisins. Elle fouille dans son bureau, fait le ménage et se lève pour jeter des papiers.

Alain, de son côté, attend et se balance sur sa chaise qui cogne contre le bureau du voisin. Ce dernier, exaspéré, lui demande d'arrêter. Alain continue de plus belle. Le voisin dit alors: "Maudit, que t'es fatiguant" et le repousse. Alain trébuche en faisant un vacarme infernal. Il se relève en criant: "C'est pas moi, c'est lui, il l'a fait exprès".

Au bout de 20 minutes, la classe a presque complètement cessé de travailler. Le professeur leur dit alors: "O.K., on va corriger maintenant". La réponse de la classe est immédiate: "Aie! On n'a pas fini, laissez-nous encore du temps".

Cette situation se passe régulièrement pendant l'activité de français, quelquefois en mathématiques et en arts plastiques. Le professeur est fatigué, découragé; il n'en peut plus et il se demande quoi faire pour améliorer cette situation.

Dans un premier temps, le professeur doit s'arrêter, observer le plus objectivement possible le fonctionnement de sa classe et voir comment et pourquoi cela se produit régulièrement. Cette observation générale peut être déterminante car elle lui permettra d'établir une programmation de son intervention en touchant aux trois paliers suivants:

1- structuration du programme pédagogique
2- clarification des consignes
3- utilisation des différentes techniques

1- Structuration du programme pédagogique

Après observation, l'enseignant se rend compte que son activité est trop longue pour la catégorie d'enfants à qui il enseigne. Un exercice est trop long lorsque seulement un quart du groupe a pu terminer l'exercice en question. Un exercice est trop court, si la classe a terminé dans un laps de temps moindre que celui fixé par l'animateur. Mais il y a une variable dont il faut également tenir compte lorsqu'un travail est terminé rapidement: la réussite en terme de compréhension. En effet, un enfant qui termine rapidement son travail peut ne réussir que huit problèmes sur 20 ce qui constitue également une situation problématique.

Le professeur décide donc de diminuer à 10 minutes le temps de l'exercice, de fixer un objectif de réussite et de varier le style d'activités qu'il donne en français, en alternant des activités intéressantes (renforçantes) avec des activités moins attrayantes; cette façon de procéder stimule et soutient l'intérêt.

2- Clarification des consignes

Pour permettre à sa classe une réussite minimale dans sa réorganisation, le professeur avise les élèves des nouvelles règles du jeu qui seront en opération dans le

groupe pour deux semaines. Le professeur qui n'observe pas de changements significatifs ajoutera deux autres semaines pour réaliser un meilleur apprentissage des consignes. Par contre, si l'objectif est atteint avant ou après cet ajout, il fera participer les élèves à l'établissement des nouvelles consignes. Le professeur vise donc l'auto-détermination des consignes par les enfants. Il leur signale que, pour les deux semaines à venir, pendant les explications et les exercices, ils devront:

- lever la main pour poser ou répondre à une question
- écouter les explications
- rester assis à leur place
- faire les problèmes demandés

Ces nouvelles consignes, l'enseignant se doit de les répéter régulièrement pour en faciliter l'apprentissage.

3- Utilisation de techniques opérantes

Les deux étapes précédentes sont primordiales et doivent être mises en place avant l'utilisation d'une technique opérante quelle qu'elle soit. En effet, il est toujours préférable d'employer une technique parallèlement à un réaménagement de l'environnement de la classe.

Alors, le professeur peut utiliser la distribution sélective de l'attention, le modelage et le contrat pour favoriser l'apprentissage des trois premières consignes. Il peut utiliser le façonnement et un système de points pour la dernière consigne à intégrer.

a) La distribution sélective de l'attention consiste à renforcer par approbation sociale les nouveaux comportements que l'on souhaite voir apparaître et à ignorer les comportements que l'on veut voir diminuer. La procédure est la suivante: dès le début de l'activité, le titulaire déclare ouvertement: "Je vois que vous êtes bien assis. Ca me fait plaisir. Tiens! avant de commencer le cours, on va parler de notre sortie au zoo. On va voir . . . qui se tient bien? Pierre, qu'est-ce que tu as aimé le plus au zoo? " "Moi, j'ai aimé. . ." "Bon! Prenez votre cahier, un crayon et votre dictionnaire, déposez-les sur votre table et écoutez bien. Ouais! ça été vite ce matin pour sortir votre matériel scolaire. Avez-vous vu Alexandre, Karina et Alain, ils écoutent bien ce matin. Vous allez lever la main et me dire quels sont les animaux que nous avons vus au zoo".

Dans l'ensemble, la consigne "levez la main" est comprise par la classe mais, il y a trois ou quatre élèves qui ont des difficultés à apprendre ce nouveau mode de fonctionnement. Alain manifeste beaucoup de difficultés. Tantôt il lève la main et crie continuellement "Monsieur, Monsieur"; tantôt, il ne la lève pas. Le professeur est souvent tenté de lui répondre mais il préfère qu'Alain apprenne ce comportement comme les autres.

b) Il décide alors d'avoir **recours à un modèle** pour réaliser cet apprentissage. Karina est une bonne amie d'Alain et elle respecte bien cette consigne. Le professeur lui donne beaucoup d'encouragements verbaux, de félicitations et d'approbations sociales. Alain finit par se rendre compte que ses compagnons ont l'attention du professeur quand ils produisent ce comportement. Il finit par lever la main sans crier. Immédiatement, le professeur s'approche, lui met la main dans les cheveux et lui dit: "Oui, tu peux répondre, tu vois quand tu veux, t'es capable". Pour que le comportement appris se maintienne, le professeur constate qu'il faudra donner la chance à Alain d'être renforcé socialement au moins cinq fois par jour, puis d'espacer ce renforcement au fur et à mesure que le comportement est intégré.

c) Par contre, si Alain ne réagit pas au modelage et à la distribution sélective de l'attention, l'enseignant peut avoir recours à une autre technique, celle du contrat.

Lorsqu'un professeur se rend compte que les techniques basées sur le renforcement social ne sont pas efficaces avec un élève, il peut établir avec ce dernier, un **contrat behavioral.**

En s'inspirant des consignes, le contrat avec Alain prend la forme suivante:

Contrat professeur-élève

Je, _____, conclus l'entente suivante avec mon professeur.

Quand mon professeur posera une question à la classe ou demandera une réponse, je lèverai la main sans crier.

A chaque fois que je lèverai la main sans crier, je recevrai un point.

Quand j'aurai accumulé cinq points, je pourrai colorier dans mon cahier pendant 10 minutes.

Si l'une des deux parties brise le contrat, l'autre n'est plus tenue d'en respecter les termes.

Le contrat commence le _____ et se termine le _____.

Signature:

_____ élève

_____ professeur

_____ parent

_____ date

Considérant la dernière consigne (je fais les problèmes demandés), le professeur peut utiliser, conjointement, deux techniques: le façonnement et un programme de renforcement matériel (jetons) appariés avec un renforçateur social (attention sélective).

d) Dans cette classe où le temps d'un exercice est trop long (20 minutes) et le contenu trop difficile, l'enseignant peut réorganiser ses exigences par étape **(façonnement)** pour favoriser une meilleure réussite et la complétion d'un plus grand nombre de problèmes. Parallèlement au façonnement visé par l'intervention, le professeur s'appuie sur un programme de renforcement matériel qui l'oblige à respecter les trois règles suivantes, en l'élaborant:

***Description du comportement à atteindre et les conséquences matérielles renforçantes**

Le professeur avise alors ses élèves que, désormais, les exercices qui suivront une activité de français dureront 10 minutes et qu'il y aura 10 problèmes plutôt que 25. Il y a deux possibilités d'amélioration et de récompenses. Ceux qui complèteront cinq à six problèmes mériteront un point; sept à huit problèmes, trois points; neuf à dix problèmes, cinq points. Ceux qui obtiendront, pour les problèmes effectués entre 65% et 75%, se verront attribuer cinq points, entre 76% et 85%, dix points et entre 86% et 100%, 15 points. Les comportements désirés visent donc deux objectifs: augmenter et stabiliser la production de l'élève, améliorer sa réussite scolaire.

***Points donnés immédiatement après l'émission des comportements-cibles**

Pour savoir si l'élève a mérité ses points, dans l'un ou l'autre des comportements, le professeur prévoit une période de correction qui durera 10 minutes. Les élèves corrigent la feuille de leurs camarades sous la supervision de l'enseignant et totalisent le nombre de problèmes exécutés et le nombre de problèmes réussis. Le professeur peut, ici, renforcer socialement chacun des élèves en les envoyant inscrire, au babillard, le nombre de points qu'ils ont obtenus.

***Règles précises expliquées aux élèves pour l'échange des jetons**

Après avoir préalablement demandé à ses élèves d'établir une liste de récompenses (ou d'activités renforçantes) qu'ils préfèrent, le professeur les informe que ceux qui obtiendront entre 15 et 20 points auront le premier choix des activités affichées au tableau. Ceux qui obtiendront entre 10 et 14 points auront le deuxième choix et ceux qui obtiendront entre cinq et neuf points auront le dernier choix (ceux qui n'ont pas droit à l'activité renforçante doivent travailler à améliorer les comportements désirés par l'enseignant en complétant un exercice correctif à leur pupitre et en méritant des points pour le dit exercice).

Le professeur met ce système en place à la fin de chaque journée et, après un certain temps d'application, il révise les exigences du programme en réduisant le nombre de périodes de jeux à trois par semaine et en augmentant le nombre de problèmes à exécuter et à réussir, tout en continuant fortement à distribuer sélectivement son attention.

Exemple B: traitement behavioral de l'inhibition

Après deux mois de fonctionnement, la jardinière observe que, dans l'ensemble, les enfants aiment beaucoup les activités de psychomotricité et de langage qu'elle a inscrites à l'horaire. Très peu d'enfants hésitent à s'exprimer lorsqu'elle les interpelle ou lorsqu'elle les questionne. Elle est très satisfaite du fonctionnement de sa maternelle. En effet, les enfants ont

appris assez rapidement les consignes et rangent facilement leurs objets lorsqu'ils ont fini leur période de jeux. Cependant, la jardinière se questionne sur une petite fille qui parle peu depuis le début, ne participe jamais ou rarement aux activités du groupe et refuse souvent de coopérer avec l'adulte. De plus, l'enseignante observe que l'enfant se comporte quelquefois de façon à susciter l'affection de l'adulte.

Dans une conversation de groupe, cet enfant a une intonation très faible, rougit facilement, se mordille les lèvres, la langue et, finalement, se retire. Dans d'autres activités de groupe, lorsqu'il s'agit de confronter sa performance à celle d'un autre enfant, la jardinière constate encore que Julie se retire du groupe et s'isole. Quand elle joue avec un autre enfant, elle verbalise très peu et se contente d'esquisser des sourires timides avec des yeux fuyants. L'excellent sens d'observation que l'enseignante a développé lui donne ainsi des éléments de solution et va lui permettre de planifier son intervention.

L'intervention

La jardinière veut donc aider cette petite fille. Elle sait:

a) que l'enfant se comporte de façon à susciter l'affection de l'adulte;

b) que l'enfant est difficilement capable d'entrer en relation avec l'adulte;

c) que l'enfant a très peu de relations interpersonnelles avec ses camarades;

d) que l'enfant ne veut jamais ou rarement exécuter une performance devant le groupe.

Ayant en main ces données, l'enseignante se fixe comme objectifs:

a) de favoriser l'apparition de comportements affirmatifs chez la petite fille en augmentant les verbalisations que cette dernière peut avoir avec l'adulte;

b) de favoriser également les comportements affirmatifs de la petite fille en augmentant les interactions verbales et non verbales que cette dernière peut avoir avec ses congénères;

c) de lui faire réaliser une performance devant le groupe.

Pour atteindre ces objectifs, la jardinière a recours à deux techniques couramment utilisées pour remédier au problème de l'inhibition: la distribution sélective de l'attention et le modelage avec participation guidée. L'attention sélective auquelle se référera l'enseignante pour les deux premiers objectifs consiste à approuver verbalement l'enfant, à lui faire un signe de la tête, à la toucher, à la regarder quand cette dernière

lui parle ou parle à un autre enfant ou joue avec un de ses camarades.

Le modelage avec participation guidée que l'enseignante emploiera surtout pour le troisième objectif consiste à prendre un modèle qui montre à l'enfant les comportements qu'il devrait avoir. De plus, cette technique tente d'éliminer les réactions de peur de l'enfant en lui demandant des tâches simples au début et qui deviennent plus complexes au fur et à mesure que l'intervention progresse.

***Augmenter la verbalisation de l'enfant dans ses rapports avec l'adulte**

Dans une première étape d'intervention, la jardinière entreprend de provoquer systématiquement Julie dans une relation verbale. Elle se dit que trop de provocations peuvent faire paraître son attitude artificielle et risque de fermer encore plus la petite fille. Elle fixe donc ses provocations verbales à une par demi-heure, à raison de cinq par demi-journée. De plus, elle se propose de donner une attention sociale soutenue à chaque fois que Julie répondra.

Au tout début, Julie ne répond pas. Elle esquisse occasionnellement des sourires timides ou elle baisse les yeux. La jardinière s'autorise à lui caresser les cheveux et à lui toucher l'épaule lorsqu'elle travaille. Finalement, un certain matin, suite au bonjour de la jardinière, Julie rétorque. La jardinière témoigne aussitôt de son contentement et encourage la multiplication de ses réponses verbales. Au fur et à mesure des encouragements, Julie ne se contente plus de répondre, mais provoque, à son tour, la jardinière. Cette dernière observe des changements intéressants. En effet, les autres adultes de l'école lui ont dit que Julie leur répondait lorsqu'on lui adressait la parole. Maintenant, la jardinière entreprend de passer à l'objectif suivant.

***Augmenter les interactions verbales et non verbales de l'enfant dans ses rapports avec les pairs**

Pendant la première étape, l'enseignante a aussi observé que Julie, dans les situations de jeux, cherchait toujours la compagnie de trois autres petites filles. Il y en a une parmi le groupe qui va la chercher de temps en temps. Julie semble beaucoup apprécier mais, elle se contente de sourire, d'écouter les autres enfants et de jouer les rôles que le groupe lui assigne.

Dans cette deuxième étape, la jardinière entend utiliser les trois petites filles qui attirent manifestement Julie. Elle leur demande d'aller chercher Julie lorsqu'il y a jeux libres et les encourage fortement par son approbation sociale à produire ce comportement de coopération. Elle observe finalement le même processus qu'à la première phase de l'intervention: Julie ne se contente plus uniquement de répondre aux autres enfants mais elle provoque et elle manifeste maintenant ses choix affectifs dans les jeux libres. Julie s'affirme graduellement.

***Réaliser une performance devant le groupe**

Deux mois plus tard, la jardinière observe qu'elle peut essayer d'atteindre cette dernière étape avec Julie puisque son interaction sociale s'est grandement améliorée. Elle commence par l'activité langage du lundi où les enfants racontent leurs péripéties de fin de semaine. Chaque enfant verbalise à tour de rôle puis, elle prend un modèle expressif et lui témoigne qu'elle aime quand il parle, qu'il raconte à ses amis ce qu'il a fait, ce qu'il aime.

Elle demande ensuite à Julie de prononcer une phrase: Je suis allé chez grand-mère, j'ai joué avec des autos. Au tout début, l'intonation est faible mais, suite aux remarques encourageantes de l'institutrice, Julie parle de plus en plus distinctement. Finalement, la jardinière remarque qu'elle s'est trouvée de puissants alliés pendant cette intervention: les enfants. En effet, ces derniers encouragent beaucoup Julie et interagissent plus avec elle depuis son intégration. Cette affection (attention) sociale des autres enfants a permis à Julie de réaliser une performance devant le groupe lors d'une activité d'éducation physique à base de psychomotricité. Cette intervention s'est révélée positive en permettant à Julie de s'intégrer socialement à un groupe et d'éprouver de la satisfaction à vivre une situation scolaire.

CONCLUSION

Le programme Modif veut mettre ce troisième fascicule au service des enseignants et des professionnels non enseignants pour le traitement behavioral de l'hyperactivité et de l'inhibition.

Nous tenons à préciser que l'utilisation des techniques décrites dans le guide doit se faire dans un contexte de respect de l'autre et avec un sens éthique très grand. Il faut toujours évaluer la nécessité d'intervenir, le but visé par l'intervention et les moyens à prendre. Il va sans dire qu'il est préférable que l'enseignant et le professionnel non enseignant conjuguent et coordonnent leurs efforts dans l'élaboration d'un plan de traitement.

C'est en unissant leur compétence respective que les adultes du milieu-école apporteront une aide substantielle aux enfants aux prises avec des problèmes. L'unité est fondamentale puisque c'est le milieu pris dans sa totalité qu'il faut embrasser lorsque l'on veut amener des changements utiles et durables.

RÉFÉRENCES

Bandura A., Blanchard E.B. et **Ritter B.J. (1969)**: The relative efficacy of desensitization and modeling treatment approches for inducing affective, behavioral and attitudinal changes, *Journal of Personnal and Social Psychology, 13,* 173-199.

Bandura, A. (1971): *Psychological Modeling.* New-York, Aldine

Bandura, A. (1969): *Principles of Behavior Modification.* New-York, Holt – Rinehart – Winston

Becker, W.C., Madsen, C.H. Jr., Arnord, C.R. et **Thomas, D.R. (1967)**: The contingent use of teacher attention and praise on reducing classroom behavior problems. *Journal of Special Education, I,* 287-307.

Bourque, Ginette et **Bissonnette, Sylvie**: Amélioration des comportements d'interaction chez des enfants présentant des problèmes d'inhibition sociale. Thèse de maîtrise inédite. Université de Montréal, (1977).

Brodeur, M. et **Couture, Michelle (1975)**: Traitement du mutisme électif en milieu scolaire par conditionnement opérant. in *Synthèse des recherches sur l'analyse et la modification du comportement en milieu scolaire,* C.É.C.M.

Montambeault, Réal: Comparaison du rendement en mathématiques et du comportement coopératif de deux groupes d'élèves: l'un soumis à une contingence de renforcement individuel et l'autre à une contingence de groupe. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal, (1975).

Ross, D.M., Ross, S.A. et **Evans, P.A. (1971)**: The modification of extreme social withdrawal by modeling guided participation. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 2,* 273-279.

Wienrott, M.R.: Observation training and practice: effects in perception of behavior change. Mémoire de maîtrise inédit. Université McGill, (1975).

LEXIQUE

Modification du comportement *(Behavior modification)*: Objectif ultime de toute thérapie. En psycho-thérapie traditionnelle, la modification du comportement passe d'abord par la modification du psychisme, alors que pour le behaviorisme, une telle étape s'avère une fiction. (Malcuit 1972)

Behavioral *(Behavioristic)*: Adjectif. Qui a trait au behaviorisme. Traduit aussi *"behavioral"*, mais seulement quand cet adjectif fait référence au behaviorisme. *"Behavioral sciences"* se traduit par **sciences du comportement,** alors que *"behavioristic ou behavioral approach"* devient **"approche behavioral"**. (Malcuit, 1972)

Renforcement positif *(Positive reinforcement)*: Il y a renforcement positif quand il y a augmentation de la fréquence d'apparition du comportement qui est suivi d'un certain stimulus. Ce stimulus est **l'agent** de renforcement. Renforcement, comme son nom l'indique, signifie rendre plus fort un comportement par l'administration contingente d'une stimulation. (Malcuit 1972)

Renforcement négatif *(Negative reinforcement)*: Il y a renforcement négatif quand il y a augmentation de la fréquence d'apparition du comportement qui est suivi du retrait d'un certain stimulus. Ce stimulus est **l'agent** de renforcement négatif. Autrement dit, en utilisant un agent négatif, on entraîne la baisse du comportement qui est contingent à ce stimulus et l'augmentation du comportement qui provoque sa cessation ou son retrait. (Malcuit 1972)

Renforçateur: Stimulus qui, lorsque présenté immédiatement après l'émission d'un comportement, augmente sa probabilité d'apparition.

Renforçateurs socieux: Toute manifestation d'attention; par exemple: un éloge, une réprimande, un regard approbateur ou désaprobateur.

Renforçateurs matériels: Récompense comportant des objets tangibles ou des situations concrètes; par exemple: activités de jeu, période de temps libre, argent, jetons, friandises, etc. . .

Contingences de renforcement: Interrelations entre le comportement et ses conséquences (relations entre le stimulus discriminatif, la réponse et le renforçateur).

Niveau de base: Relevé de la fréquence des comportements antérieurs à toute intervention.

Stimuli d'appui: Récompenses obtenues pour un certain nombre de jetons acquis.

Opérant: Acte qui apparaît d'abord comme un mouvement fortuit et qui devient ordinairement lié à un renforcement.

Programme de renforcement *(Reinforcement schedule):* Rapport entre le nombre d'agents de renforcement distribués et le nombre de répo ses à fournir. Expression peu française à bannir: cédule de renforcement. (Malcuit 1972)

Comportement opérant ou instrumental *(Opérant or instrumental behavior):* Comportement émis par un organisme et qui fait apparaître de nouveaux stimuli dans le milieu. Le comportement opérant a comme principale caractéristique de produire ou d'être suivi d'un changement dans l'environnement de l'organisme. Il s'agit d'un comportement contrôlé par ses conséquences. (Malcuit 1972) (R-S)

Extinction: Disparition d'une réaction conditionnelle antérieurement établie, lorsqu'elle cesse d'être renforcée. (Le NY, 1966)

Inhibition: Diminution d'une réponse. (Théor.): un des concepts fondamentaux de la théorie du conditionnement; processus actif exerçant un effet opposé à celui de l'excitation: elle empêche une réaction ou diminue sa force. La forme la plus caractéristique de l'inhibition pavlovienne est l'inhibition interne ou conditionnelle qui sert à rendre compte de l'extinction, de la discrimination et de la différenciation des réactions retardées, etc. . . L'inhibition inconditionnelle se manifeste sous la forme d'inhibition externe. (Le NY, 1966)

Brochure éditée par le Bureau des relations publiques
Dépôt légal — 2e trimestre 1978 — Bibliothèque nationale du Québec